contactos con las instituciones, rol del docente orientador, procedimientos de seguimiento de los alumnos practicantes, entre otros. Se estima presentar los resultados preliminares en diferentes reuniones de trabajo con las autoridades de la Facultad.

Si bien, ambas líneas trabajaron de manera independiente, siempre se mantuvieron comunicadas a través de mensajes de correo electrónico. En diferentes ocasiones, el grupo se reunió en su conjunto para consensuar pasos a seguir.

Este trabajo de socialización e investigación por parte de varios Departamentos de la Facultad de Ciencias Humanas ha constituido un espacio de encuentro, de compartir problemáticas comunes, de debatir acerca de los aspectos más centrales e inherentes a la formación de los futuros formadores. Las reuniones siempre han resultado escasas para los múltiples planteos y problemáticas surgidas. En todos los casos, el grupo admitió la importancia de la constitución del grupo de reflexión y de investigación, aunque también identificó la dificultad de encontrar un horario común de reunión, por pertenecer los docentes a distintos Departamentos con diferentes bandas horarias para el dictado de clase,

Haber podido transitar hasta este estadio de la investigación ha significado permitirnos a los docentes de práctica repensarnos a nosotros mismos como formadores de formadores, generar un espacio sistemático de socialización en la Facultad en relación a temáticas referidas a las Prácticas Profesionales Docentes y propiciar espacios de encuentro entre los diferentes actores involucrados en las Prácticas profesionales docentes: profesorados, estudiantes e instituciones de la comunidad (nacionales, provinciales, municipales y privadas).

Referencias

Mansione, I. (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente*. *L*a experiencia emocional del docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Pérez Gómez, Á. (coord.) (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona: Grao.

Sanjurjo, L. y Vera, M. (2003). *Aprendizajes significativos y enseñanza en los niveles medio y superior*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Paola Guardatti
María Talens Ángeles
María Rosa Panza
Univ. Nac. de Salta. Argentina
paolaguardatti@gmail.com

La construcción y el desarrollo del currículum: un desafío para la Educación Superior
Análisis crítico de documentación
Currículum, módulos, complejidad, formación

Resumen

Implementar un diseño curricular en la formación de docentes nos remite muchas veces a una estructura ya probada y puesta en acto, los diseños están estructurados por materias, sin embargo el Profesorado del cual formamos parte, admite una estructura particular: está formado por módulos, entre otras particularidades. Sin embargo no dejamos de plantearnos ciertos interrogantes que nos enfrentan a diversas opciones formativas: ¿Qué debemos promover? ¿Formar en competencias o en conocimientos? ¿Nuestro diseño curricular da respuestas a las necesidades formativas de nuestros alumnos, profesionales que aspiran a ser docentes? ¿Qué aspectos debemos cambiar? ¿Cuáles son aquellos dispositivos que se ponen en juego para articular disciplinas, contenidos y experiencia? El currículum supone una construcción compleja, pero ¿cómo podemos concebirlo que no sea reduciéndolo a un conjunto de contenidos o de objetivos? ¿de qué otra manera que no contemple la prescripción y la linealidad? ¿acaso un Curriculum puede dejar de ser prescriptivo? ¿qué hay de esa visión asociada a la etimología de la palabra que marca un recorrido? ¿una trayectoria?

Consideramos el diseño curricular del Profesorado en Ciencias Económicas y Ciencias Jurídicas como una estructura alternativa centrada en las competencias, que reúne ciertos rasgos y que ofrece muchas ventajas formativas. Desde su implementación (hace casi 15 años) se han podido lograr ciertos impactos de los cuales procuraremos dar cuenta, como así también limitaciones que deben ser resueltas. Es necesario incorporar al currículum una racionalidad que exprese "...la voluntad abierta de diálogo con la experiencia". El currículum debe, entonces, servir para visibilizar las opciones pedagógicas utilizando razones públicas y legítimas y promoviendo mecanismos de deliberación y decisión en un diálogo entre sujetos, principios, instrumentos y condiciones.

Abstract

The implementation of a curricular model for training teachers takes us to structures already proven and used. These models usually are structured into subjects; however the "Profesorado en Ciencias Económicas y Ciencias Jurídicas" allows a particular structure: consisting of modules .This variation is one among others. Nevertheless we never stop asking ourselves about other possible options to train our students. What should we promote? Should we train our students based on skills or knowledge? Does our curricular model satisfy the training needs of our students, professionals who aspire to be teachers? What aspects do we need to change? What are the mechanisms that are brought along to articulate disciplines, content, and experience? The curriculum has a complex construction, how can we implement it without reducing it to a simple set of concepts or goals? In any case, can a curriculum stop being prescriptive? What about the vision associated to the etymology of the word that marks a route or a trajectory? We consider the curricular model for the "Profesorado en Ciencias Económicas y Ciencias Jurídicas" as an alternative structure focused on skills, which meets certain features and offers many training advantages. Since its implementation (almost 15 years ago) it has been possible to achieve positive impacts that we will try to explain as well as constraints which must be resolved. It is necessary to incorporate into the curriculum a rationality that expresses "... the open willingness of a dialogue based on the experience". The curriculum should highlight the pedagogical options using public and legitimate reasons and promoting mechanisms of deliberation and decision-making in a dialogue between subjects, principles, tools, and conditions.

Introducción

Aprendimos a dividir, a fraccionar, a separar. Aprendimos por disciplinas, por segmentos de conocimiento. Aprendimos que la Lengua y Matemática son muy importantes en la escolaridad. Aprendimos que danza no se enseña en la escuela, que no hace falta, pero sí que hay que sumar, restar, dividir y multiplicar. Aprendimos que Geografía venía después de Historia, que los profesores enseñaban cada cual su disciplina. Que no es lo mismo aprender idiomas que aprender a cantar en inglés.

Cada maestrito con su concepción, *"aprendamos bien… en el colegio tenés 15 materias, te las tenés que aprender". "La facultad es otra cosa, en mi carrera son 33!", "y para qué si te digo que son correlativas, primero viene una, y el resto después".* "*¿Y quién dice que así sea? ¿Acaso de otro modo no puede ser? ¿Si quiero comenzar por el último, si quiero hacerlo al revés? No. Tenés que seguir el camino, ya lo vas a ver! Quizás al principio no entiendas… pero después lo vas a entender. Seguí caminando nomás…que así está bien. Seguí caminando nomás, otra no queda, hay que ceder. La Matemática es más importante que las otras 10! Música solo tenemos una vez al*

mes… viste? Y vos, qué querés aprender? Te digo, no queda otra… seguí así, así está bien. Ya te vas a acostumbrar, ya vas a aprender…"

Pensamiento en voz alta

Al tomar las expresiones precedentes, expresiones cotidianas, podemos vincularlas a la determinación que el currículum tiene en toda vida escolar y académica formativa. La forma nos forma. Pero más adelante volveremos sobre esto. Ahora, que quieren decir estas expresiones? Nos hablan de una concepción de currículum, entendido como programa de contenidos a ser transmitidos y que representa las posturas más tradicionalistas que definen asignaturas sobre la base de selección de temas tomados de las disciplinas. Pero en esta construcción, o más bien, presentación, ¿cómo aparecen los contenidos?, ¿están vinculados entre sí?, ¿los límites entre los contenidos están claramente delimitados o están difusos y borrados? "Hasta qué punto los diversos contenidos están suficientemente aislados entre sí? Si los diversos contenidos están claramente aislados los unos de los otros podemos decir que estos se presentan en una relación cerrada entre sí" (Bernstein; 1974:2). Bernstein denomina a este tipo de currículum como agregado, dicho conocimiento se organiza y distribuye mediante la jerarquización de materias aisladas (Bernstein; 1974:11). Esto puede generar relaciones verticales de poder en el cuerpo docente como tener otras consecuencias a nivel institucional. Pensar de esta manera nos conduce a concebir el currículum como una prescripción que guarda cierta linealidad desde su concepción. Lo lineal está vinculado al tiempo, al tiempo lineal y se vincula con esta idea de secuencia, de orden, de jerarquía. Pero a la vez estas expresiones con las que introducimos el trabajo nos conducen a plantearnos algunos interrogantes: ¿por qué aprendimos a separar? ¿a aprender por disciplinas? ¿por qué no todo junto, por qué no integrado?

Pero, qué es Currículum? Currículum es algo más…

Podríamos tomar múltiples y variadas definiciones de currículum, podríamos centrarnos en sus componentes, en los procesos de su construcción, en sus indefiniciones (o acaso está todo definido?), sin embargo aquí nos detendremos en analizar las potencialidades pedagógicas que puede tener un currículum que contemple lo diverso, lo global y lo complejo desde su estructura, desde su diseño. El currículum tiene un carácter normativo del cual no es posible "desprenderse", ya que como todo texto, es pasible de diversos usos y lecturas, pero, como toda materialidad, impone límites a la interpretación. Por su carácter normativo el texto curricular debe proponerse particularmente restringir los márgenes de interpretación ya que, de otro modo, se diluye su capacidad regulativa. (Feldman y Palamidessi; 1994:70).

Ahora es dable pensar que el currículum, como iniciábamos este apartado, supone algo más que la prescripción, que la regulación y la misma acción. Un currículum adquiere carácter formativo. Su misma estructura y forma, orienta, moldea. En este sentido, Doll señala la necesidad de "reconceptualizar la naturaleza del currículo, para verlo no en términos de planes fijos o ideologías defendidas, sino como una imagen que gravita sobre el proceso educativo y da dirección y significado a dicho proceso". Esto significa cambiar la concepción del currículo como un simple sustantivo (los cursos, planes, métodos de enseñanza y evaluación) y pensar en éste como un sistema de relaciones interdependientes y conexas. Esta perspectiva es reciente y se denomina posmodernista que se enmarca en lo que define como un nuevo paradigma caracterizado por su carácter ecléctico, abierto a distintas teorías, pluralista, complejo, impredecible (Finney;2009:6) en oposición a lo ordenado, lineal, secuencial, preciso y cerrado, rasgos que se consideran propios de una modernidad. Entonces, nos preguntamos: ¿cuál es la distancia entre el discurso actual y los modos de ejecución del currículum? ¿acaso el diseño del currículum se corresponde con el modo de ejecución?, ¿hay otros modos posibles para pensar el currículum que no sea el que ya conocemos y con el que nos hemos formado?

Un Currículum Integrado

En este apartado nos interesa describir de manera breve algunas particularidades del Plan de Estudios del Profesorado en Ciencias Económicas y Ciencias Jurídicas (destinado a profesionales de dichas áreas). Consideramos que en el contexto actual donde tanto se insiste en la flexibilidad y la no directividad tan pautada del currículum, pero que sin embargo las estructuras curriculares siguen siendo por materias (es decir disciplinares), resulta convocante exponer sobre la estructura de dicho Plan.

El Plan de Estudios se estructura en tres Módulos. Los dos primeros Módulos son cuatrimestrales y el tercero es anual. Los Módulos están integrados por temáticas afines en cada uno y a su vez cada uno está integrado por ejes. De esta manera resulta: Módulo I: Educación y Contexto; Módulo II: Elementos constitutivos de la Práctica Educativa; Módulo III: La Práctica Educativa.

Cuando Edgar Morín realiza sus planteos iniciales sobre el paradigma de la complejidad, procura distinguirse de lo que concibe como el paradigma de la simplificación, asociado a la Modernidad, el cual tiende a reducir todo lo complejo a lo simple. Entre sus características se pueden distinguir la universalidad, la unificación, el discurso hegemónico, la pureza de los géneros, la desarticulación y división del todo en partes que son comprensibles dentro de realidades

cognoscitivas abstractas, el análisis lineal, la objetividad, la verticalidad. En cambio desde el Paradigma de la complejidad se pretende organizar la realidad bajo una mirada unificadora y abarcadora de todo el mundo, precisamente Morín, reclama que ésta sea capaz de captar el papel del desorden, de los ruidos extraños, del antagonismo.

En este sentido, podríamos decir que podemos pensar en el currículum como una construcción compleja en la que participan docentes y alumnos determinando su esencia y naturaleza, en permanente cambio y donde en el resultado participan a su vez todos los actores involucrados, más el aporte e interjuego de las subjetividades. No se trata de un todo objetivo y externo a los sujetos, sino que aquel Plan y Diseño anticipatorio de la realidad educativa cobra vida, identidad y realidad en el interjuego de todos los elementos que participan en él: quienes construyen el currículum a su vez forman parte del mismo. Se puede mirar desde esta perspectiva lo planteado por Doll y equiparar este paradigma con su planteo del currículum desde una perspectiva posmoderna, caracterizada por su carácter ecléctico, abierto a distintas teorías, pluralista, complejo, impredecible. (Finney; 2009:6). Desde esta lógica también e**l** pensamiento curricular requiere tratar al currículo de una manera concreta y particular, siempre susceptible de ser alterado por las circunstancias y sujeto, por lo tanto, a cambios inesperados, producto del reconocimiento de la libertad de profesores y alumnos, *obligados* a desarrollar el currículo en una interacción conjunta de unos con otros.

Así, concebir el currículum desde este lugar y posicionamiento, resta cierto encorsetamiento y contempla la idea de flexibilidad del currículum no sólo al considerar la participación de los diferentes actores, sino también al considerar la planificación y la ejecución de manera conjunta e integrada. Se aclara que el propósito es trabajar en una permanente articulación de la teoría y la práctica, como también que los estudiantes aborden aquellos contenidos (de manera interdisciplinaria) que por su naturaleza resultan relevantes para la formación, ya que siempre están vinculados a la realidad de la tarea docente y trabajar por proyectos de prácticas docentes sobre las que se realiza un profundo trabajo de reflexión. En el caso de referencia puede contemplarse son tres docentes las que participan de su ejecución. Estas tres docentes pertenecen a ámbitos disciplinares diferentes, una Abogada, una Profesora en Ciencias de la Educación y una Contadora Pública. Cada una contribuye a otorgar identidad al currículum formativo y a que resulte acorde a los propósitos formativos. En este sentido se trata de no dejar de contemplar lo que Furlan plantea al respecto como una tensión, si se trabaja con personal académico basificado o definitivo o con personal por obra, por honorarios, sin plaza fija, sin definitividad, por contrato circunstancial. (Furlán; 2012:6). En el Profesorado, si bien este cuerpo de docentes es fijo, se invitan a docentes especializados para abordar algunos contenidos del programa desde su especificidad disciplinar.

Para finalizar….

El currículum supone una construcción compleja. Decíamos más arriba: ¿cómo podemos concebirlo que no sea reduciéndolo a un conjunto de contenidos o de objetivos?, ¿de qué otra manera que no contemple la prescripción y la linealidad?, ¿acaso un currículum puede dejar de ser prescriptivo?, ¿qué hay de esa visión asociada a la etimología de la palabra que marca un recorrido?, ¿una trayectoria? Podemos decir que currículum es más que el Plan de Estudios, que su carácter prescriptivo es relativo, que el currículum incluye la experiencia, el quehacer cotidiano y que en definitiva diríamos, supone un "haciendo". Implica un proceso de construcción social y colectiva.

Es necesario incorporar al currículum una racionalidad que exprese "...la voluntad abierta de diálogo con la experiencia". El currículum debe, entonces, servir para visibilizar las opciones pedagógicas utilizando razones públicas y legítimas y promoviendo mecanismos de deliberación y decisión en un diálogo entre principios, instrumentos y condiciones. (Feldman y Palamidessi; 1994:72).

Asumir el diálogo con la experiencia supone un proceso continuo de indagación acerca de lo que se hace, poner en cuestión los procesos, asumir el diálogo entre las partes, estar dispuestos a justificar y fundamentar la acciones que se eligen, los rumbos por los que se opta, las miradas con las que se concibe la educación. Quizás allí radique cierta dificultad de lo complejo: "afrontar todo el entramado de interacciones y contradicciones que se producen entre los distintos fenómenos, asumir la incertidumbre, detectar las ambigüedades…" (Torres; 1994:68). Consideramos que el tema curricular no es un tema menor, ya que el sólo planteo del mismo nos remite a cierto carácter público que adquiere, aunque a la vez exista una dimensión no visible que se concreta y fluye en el día a día. No es una cuestión meramente institucional o de dominio de los docentes que lo ejecutan. Nos queda preguntarnos si "todo" es visible y si todo "debe" serlo. ¿Quién/es otorga/n importancia a ciertas dimensiones del currículum? ¿Qué grado de consenso tiene el mismo? ¿Es suficiente pensar en un currículum integrado? ¿Basta con comprender una lógica global y compleja en su diseño y desarrollo? ¿Cómo estos aspectos subyacen en quienes son partícipes? Al contemplar las cuestiones subjetivas el currículum tiene una clara identidad: aquella que cada uno le otorga desde su vivencia formativa, desde el trayecto recorrido en primera persona. Entonces, ¿el currículum es "un" recorrido?, ¿constituye "un" camino? Lo lineal, lo separado, lo certero nos conducen a una suerte de desarticulación en la concepción del currículum, sin embargo pensarlo desde lo diverso, lo integrado, lo complejo, nos remite a que el currículum sea un continuo "haciendo". El currículum está escrito y es público, pero también supone un presente continuo.

Referencias

- Bernstein, Basil (1974). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Tomado de: *Class, Codes and control*, Vol 1 *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul. Traducido con permiso del autor por Mario Díaz.
- Fenney, Silvina (2009). Seminario Curriculum y Planificación de la Enseñanza. Correspondiente a la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. MDM. Clase 2,3 y4. UVQ.
- Feldman, D y Palamidessi, M. (1994). Viejos y nuevos planes. El curriculum como texto normativo. En Revista Propuesta Educativa. Año 5. N° 11. Miño Dávila y Editores. Bs. As.
- Furlán, A. Veinte tensiones en las instituciones universitarias. Mimeo. Universidad Autónoma de México.
- Gvirtz, S y Palamidessi, M (1998). El ABC de la tarea docente. Aique. Bs. As.
- Torres, Jurjo (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Morata. Madrid.

A utilização do portfólio como instrumento avaliativo por professores do ensino superior

Fernando Guidini
Ilze Maria Coelho Machado
Katia Mosconi Mendes
Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Brasil
guidinif@gmail.com

Evaluación de los estudiantes en la Educación Superior
Avaliação, portfólio, ensino superior

Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar a utilização do portfólio por professores para a avaliação dos alunos no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados entrevista com roteiro semiestruturado, realizada com professores de diferentes cursos de licenciatura de uma universidade particular do município de Curitiba - Brasil. O objetivo foi investigar se os docentes desta instituição utilizam o portfólio como um instrumento de avaliação no ensino superior e ainda qual a concepção destes a respeito do mesmo. Para fundamentar os estudos referentes à avaliação e os instrumentos utilizados, como no caso o portfólio, alguns dos